

Crear con el movimiento : la danza como proceso de investigación	Título
Lynton Snyder, Anadel - Autor/a;	Autor(es)
Reencuentro. Análisis de problemas universitarios (No. 46 ago 2006)	En:
	Lugar
DCSH-UAM-X, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Programa de Superación Académica	Editorial/Editor
2006	Fecha
	Colección
Enseñanza; Creatividad; Danza; Investigación; Educación artística ; Metodología; México;	Temas
Artículo	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20121122103515/crear.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Crear con el movimiento: la danza como proceso de investigación

Anadel Lynton Snyder*

Instituto Nacional de Bellas Artes, México.

* Investigadora titular y cofundadora del Centro Nacional para Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón” del Instituto Nacional de Bellas Artes.

Resumen

Tanto en la educación profesional como en las clases de danza para aficionados y dentro de la educación artística escolarizada, “la danza” se enseña casi siempre como vocabularios codificados de movimientos a dominar a través de la repetición descontextualizados de su origen histórico y cultural y tratados como sistemas cerrados.

La investigación y reflexión sobre los usos de la danza y otros lenguajes expresivos y de temáticas significativas en las comunidades de donde provienen los estudiantes, son otras herramientas imprescindibles del maestro y sus alumnos. El maestro puede sistematizar el uso de la investigación-acción para analizar y adecuar su propia práctica docente a sus metas y compartir sus experiencias con otros.

Describiré algunas experiencias recientes de mi práctica docente en talleres de improvisación, creación y movimiento y lo que yo llamo *Danzando en Comunidad*, un método para crear con el movimiento, aplicable al trabajo con personas de cualquier edad que se interesan en hacer danzas basadas en sus propias ideas.

Palabras clave:

Danza
Creatividad
Enseñanza

Abstract

“Dance” is virtually always taught, whether to professionals, amateurs or as a subject at school, as a codified vocabulary of movements to be mastered through repetition, decontextualized from their historical and cultural origins and treated as closed systems.

Other important tools for teachers and their students are research and reflection on the uses of dance and other expressive languages, and on significant issues in students’ communities of origin. Teachers can use research systematically to analyze and adapt their own teaching practice to their goals and to share their experiences with others.

I describe some of my recent experiences in teaching improvisation, creation and movement workshops and what I call *Dancing in Community*, a method of creation by movement which can be used with persons of any age to make dances based on their own ideas.

Keywords:

Dance
Creativity
Teaching

¿Enseñar danza es enseñar técnicas corporales y estilos históricos o es posible fomentar actitudes creadoras y críticas a través de la danza?

La pregunta anunciada en el subtítulo de esta ponencia resume algo que me ha preocupado desde el principio de mi carrera como bailarina y después como maestra, coreógrafa y arteaccionista. Tanto en la educación profesional como en las clases de danza para aficionados y dentro de la educación artística escolarizada, “la danza” se enseña casi siempre como vocabularios codificados de movimientos a dominar a través de la repetición descontextualizados de su origen histórico y cultural y tratados como sistemas cerrados.

Los cánones de la danza profesional: la formación técnica sistematizada con vocabularios establecidos y reconocibles, la coreografía fija y repetible con exactitud, los exámenes de admisión que utilizan como primer rasero para la selección de aspirantes las características anatómicas relacionadas con las exigencias de estas técnicas, la necesidad de empezar desde la niñez, el dominar la técnica (aprender el vocabulario de la danza como requisito evidente antes de intentar crear), los rasgos de identidad sexual claramente distinguibles en el movimiento, el autoritarismo, y la organización matri o patriarcal eran premisas incuestionables so pena de sufrir el ostracismo del medio durante mis años de bailarina y todavía hoy encuentro muchos estudiantes de escuelas profesionales que se quejan de la rigidez, conservadurismo y, en ocasiones, la violencia con que sus maestros imponen su dominio y valores.

Al mismo tiempo las obras que se encuentran en escena actualmente con frecuencia adolecen de públicos o son divertimientos virtuosos sin contenidos que tocan el corazón o muevan a la re-

flexión, que no muestran un claro anclaje en su tiempo histórico y lugar de origen. A veces parece que la danza, en cualquiera de sus géneros (y quizás otras disciplinas, se encuentran en la misma situación pero de ellos no me siento tan autorizada a criticar), se encuentra estancada con métodos de trabajo y estéticas anticuadas que carecen de arraigo comunitario o de espíritu crítico e indagador.

Por otro lado, definiciones actuales de arte lo conciben como un conjunto de procesos abiertos que pueden combinar distintas disciplinas. Las fronteras entre disciplinas están desapareciendo. Igualmente, en los programas de educación artística, los límites entre artes de altura o bellas artes y las artes populares, así como la alta valoración de las primeras frente al desprecio por las segundas, están en proceso de derrumbarse no sin mucha resistencia por las implicaciones que ligan el poder, el prestigio y las clases sociales “distinguidas” con ciertas manifestaciones culturales, mientras las otras se asocian a indígenas y pobres. El deseo de plantear las culturas populares como tradicionales y estáticas y, por tanto, no creativas sino conservadoras y repetitivas, tiene que modificarse ya que no corresponde al cambio cultural constante que se encuentra en todas las sociedades, cada uno con su propio ritmo y características.

Tomo como premisa que todo el mundo es creativo cuando las circuns-

tancias permiten a su creatividad aflorar en vez de reprimirla. Mi experiencia docente en muy variadas circunstancias (en medios urbanos y rurales, en escuelas profesionales, universidades y para aficionados, y con niños, jóvenes, adultos y de la tercera edad) me lo confirma. Pero fomentar la creatividad requiere actitudes abiertas a la exploración tanto entre los docentes como en los alumnos. El autoritarismo tradicional del maestro de artes que impone disciplina mediante regaños y ensalza los valores “universales” de los cánones del arte occidental tiene que ceder a actitudes entusiastas y motivantes que promueven el florecimiento de las individualidades dentro de los valores colectivos.

La creación es un proceso de interrogación, de investigación. Se debería fomentar la formación de maestros que investigen sus propios procesos creativos y ejerzan la docencia como proceso de investigación de sus propias acciones e interacciones.

Los intérpretes o ejecutantes también pueden considerarse creativos, pues las actuales prácticas exigen su participación en procesos de construcción y recreación de las obras que interpretan.

Pero también hoy día se considera que los públicos ya no son espectadores pasivos sino activos, muchas veces con una participación directa y corporal en las obras, pero siempre con la necesidad



Fotografía: José Ventura

de reflexionar, de recrear, justamente de reinterpretar, desde su propio lugar de recepción, con sus experiencias y puntos de vista.

El uso de la improvisación, el análisis de movimiento, de la puesta en común verbal, el trabajo colaborativo, la creación de guiones, y la utilización de una variedad de lenguajes, además del movimiento (textos, sonidos, espacios arquitectónicos y naturales, la interacción con los públicos), son algunas herramientas de las que disponen los maestros de danza para promover la creatividad. La investigación y reflexión sobre los usos de la danza y otros lenguajes expresivos y de temáticas significativas en las comunidades de donde provienen los estudiantes, son otras herramientas imprescindibles del maestro y sus alumnos. El maestro puede sistematizar el uso de la investigación-acción para analizar y adecuar su propia práctica docente a sus metas y compartir sus experiencias con otros.

Describiré algunas experiencias recientes de mi práctica docente en talleres de improvisación, creación y movimiento y lo que yo llamo *Danzando en Comunidad*, un método para crear con el movimiento, aplicable al trabajo con personas de cualquier edad que se interesan en hacer danzas basadas en sus propias ideas.

Como maestra de talleres libres en la Casa del Lago, la Universidad Autónoma Metropolitana y el Museo del Chopo, las expectativas institucionales eran que yo diera clases de técnicas corporales para aprender vocabularios específicos y especializados de bailar. Sin embargo, empecé a sentir que tanto yo como mis alumnos deseábamos expresar algo con estos movimientos, crear, comunicarnos, entre otros. Esto me llevó a explorar métodos para enseñar la creación de danzas, pero no tenía modelos que me parecieran apropiados para la población que asistía a mis cursos, ya que se enfocaban solamente a foros teatrales y expectativas profesionales. Quería fomentar la originalidad creativa dentro de los valores de mis estudiantes y no tomar como modelos estilos artísticos ajenos a su cultura y conocimientos, pero no sabía cómo. Luego tuve una oportunidad de tomar cursos en improvisación y análisis de movimiento Laban y de participar en una coreografía que se construyó a partir de la improvisación, además de observar en acción a una compañía llamada Bailarines de la Tercera Edad quienes creaban sus propias obras, conmovedoras por sinceras y bellas expresiones de la vida.

Con estas experiencias (como parte de una maestría en danza en el extranjero) vi que era posible una sistematización teórico-práctica de métodos para encauzar las inquietudes creativas de mis estudiantes pero que esto requería mucha experimentación y aprendizaje al probar distintos abordajes con grupos muy variados. Poco a poco iba extendiendo mi trabajo a grupos que no eran tradicionales dentro de los talleres de danza, como promotores comunitarios de grupos indígenas, organizaciones feministas y personas de la tercera edad. Aprendí que cada grupo era diferente y había

que ajustar ciertos principios y recursos pedagógicos básicos a las especificidades del aquí y ahora de las interacciones intergrupales.

Paulatinamente fui creando un método que llamé *Danzando en Comunidad* que ayuda a grupos comunitarios a crear sus propias danzas. Contribuyeron de manera importante en este proceso mis estudios para coordinadora de grupo operativo, para analista de movimiento Laban y de danza Butoh, un diplomado en creatividad con Galia Sefchovitch de la Universidad Iberoamericana, además de mis experiencias en comunidades indígenas y numerosas lecturas, sobre todo de Paolo Freire, Augusto Boal y Amílcar Cabral. Otra influencia importante fue tener a Alberto Híjar como jefe de actividades culturales en la UAM y, sobre todo, interactuar con cientos de alumnos a través de los años.

En 2005, me tocó trabajar con grupos de la tercera edad en Culiacán, Sinaloa y La Habana, Cuba y con maestros de danza tradicional de escuelas secundarias y preparatorias en Sinaloa, además de promotores de educación en comunidades indígenas chiapanecas. En Cuba, el grupo de ancianos formaban parte de un Círculo de Abuelos de distintas edades y condiciones físicas, pero básicamente sedentarios. Trabajamos en una sola sesión de exploración e intercambio de experiencias con el movimiento, elaborando firmas con el movimiento, entre otras actividades. Los ancianos de Culiacán, en cambio, pertenecían a una compañía semiprofesional de danzón de exhibición y el taller duró una semana. Terminamos con bosquejos para obras sobre la historia internacional del danzón, el auge del danzón en el México de los años cuarenta y los beneficios de la práctica del danzón para su propia salud física y emocional. Ellos eran muy libres en su uso del movimiento e improvisaban con facilidad para ir construyendo sus ideas. En cambio, los maestros de danza tradicional se esforzaban mucho pero necesitaban más tiempo que las diez horas del taller para sacudir sus estereotipos de autopresentación y zapateados específicos y otras formas que han repetido durante años como maestros. Los promotores indígenas de educación, por su parte, estaban tan ávidos de nuevas experiencias y de material para aplicar con sus alumnos que se lanzaban a exploraciones intensas de nuevas formas de comunicar sus convicciones.

La improvisación como parte del proceso de creación

Lo que me parece más misterioso, asombroso y maravilloso de la creatividad es que para encontrar la diversidad tienes que sentirte uno con el mundo, con la naturaleza y contigo mismo, a la vez que para encontrar lo nuevo tienes que unir lo diverso ya existente.

La experiencia de improvisar, más que “hacer” algo, puede parecer dejar que algo se haga, seguir el dictado de una voz interior, como si el canto, la forma, la idea, la autén-

tica voz, ya estaba ahí, sólo esperando a ser descubierto, liberado. Ya estamos hablando de fuentes interiores, inspiración, musas, imaginación, misterio, a la vez que se remite a algo tan aparentemente sencillo como dejarse fluir, apaciguar la autocensura y sentirse protegido de la crítica que cohibe y paraliza. Es la parte del proceso creativo que se asemeja a la lluvia de ideas, recurso tan elogiado para ayudar a lograr la innovación en campos tan dispares como los negocios, la ciencia o los procesos grupales.

La improvisación se usa cada vez más en los procesos iniciales de los montajes coreográficos y teatrales donde se involucra a los intérpretes a crear movimientos, personajes, diálogos, que sirven de materia prima para el coreógrafo o director de escena. También se usa en escena, como es el caso con las formas clásicas del jazz, la música tradicional de la India, los sones barrocos, veracruzanos y de la huasteca y en algunas formas de danza y teatro contemporáneos (entre muchos otros ejemplos). El automatismo en la pintura y la escritura que se empezó a utilizar desde principios del siglo xx comparte las mismas características que la improvisación en las artes escénicas, la espontaneidad y el flujo desde el inconsciente. Todo esto puede llamarse improvisación estructurada porque se da entre determinados parámetros, límites o reglas del juego. En realidad, prácticamente todos los usos de la improvisación que implican tratar de fluir sin demasiada censura, de experimentar, de explorar, se dan dentro de límites culturales, históricos, y de las experiencias previas de los participantes. No sale de la nada ni se dirige a ningún lado. La improvisación se encamina a algo. Es propositivo.

¿Cómo se encuentra un equilibrio entre libertad y disciplina, entre espontaneidad y estructura? En la improvisación se juntan simultáneamente la concepción, la estructuración, la práctica y la ejecución en un mismo proceso. La improvisación es una llave del

proceso creativo en el arte. En realidad, todo arte nace de la improvisación, aunque después pase por procesos de revisión y cambio. Las obras ya retrabajadas pueden ser consideradas como los resultados de un viaje y la improvisación, la sensación del viaje en sí. Por eso es tan emocionante como proceso.

La esencia de la improvisación es el juego libre de la conciencia sobre material en bruto que emerge del inconsciente, involucrando siempre la excitación del riesgo. Cada forma de arte o de vida tiene su lenguaje, sus técnicas específicas, sus tradiciones y formas, pero lograr la expresión espontánea en sí es un asunto espiritual, psicológico y social. Es cuestión de actitud, de disposición, no de habilidades o conocimientos. Es una especie de metaaprendizaje que trasciende formas y estilos.

La creación espontánea surge desde nuestro interior y expresa nuestro ser individual y social. Es algo que ya tenemos, que se observa en los niños y se bloquea con el crecimiento y la socialización. Intuitivamente, siempre hemos sentido el deseo y la necesidad de expresar y crear en un ambiente de libertad y de respeto. Sin embargo, es difícil encontrar ámbitos donde se puede exponer nuestras pulsiones internas sin ser expuestas a la crítica culpable o a la burla, un ámbito que proporciona la seguridad psicológica¹ necesaria para atreverse a ser realmente auténticos. Pienso que es un deseo y una necesidad común e, intuitivamente, buscamos maneras para propiciarla.

La forma de actuar del maestro —facilitador, animador o coordinador—, sus actitudes reflejadas en la voz y la expresión corporal, en el lenguaje escogido, son los factores más impor-

tales para permitir que aflore la expresión íntima, el atreverse a cuestionar, a explorar. Igualmente esencial es sistematizar y secuenciar actividades concretas que permiten lograr los objetivos, la congruencia entre la filosofía educativa, las actitudes y las prácticas reales. Hay que tender un puente entre “la filosofía (qué y por qué hay que hacer), la metodología (cómo se hace) y la didáctica (con qué se hace) en el trabajo diario”.² Al dar un enfoque holístico al proceso creativo en la educación se intenta abarcar a la persona como una totalidad y no aislar lo cognitivo de lo afectivo o corporal, ni lo vivencial de lo conceptual.

Uno de los elementos más importantes para el maestro es haber vivido él mismo las experiencias que ofrece a sus alumnos a través de las propuestas de ejercicios y prácticas, para poder compartir la actitud de apertura, flexibilidad, fluidez y respeto que busca fomentar en los alumnos. “No podemos dar lo que no tenemos dentro” dice Galia Sefchovitch.³ Como adultos necesitamos recuperar el impulso creativo de la infancia y “considerar la creatividad como una forma de vida [...] un sistema de actitudes capaz de modificarse y adaptarse cuantas veces sea necesario para convertir cada situación en una posibilidad de aprendizaje o de enseñanza”.⁴

Por otro lado, es necesario establecer algunos límites que encauzan las acciones expresivas, pues aportan seguridad y dirección al trabajo. Decir a alguien, “sé libre, crea” en el aire, como sucede con cierta frecuencia cuando a un maestro se le ocurre poner música y decir “bailen”, crea una carga de angustia e inseguridad desestructurante que muchas veces produce el efecto contrario a la supuesta intención. Las actitudes creativas se tienen que aplicar a “algo” dentro de un contexto concreto, de lo contrario se recurre a los estereotipos

¹ Condición necesaria para que tanto los alumnos como los maestros puedan permitirse abrir los canales de sus impulsos íntimos, las fuentes de su creatividad. Requiere la construcción paulatina y consciente de un ambiente de confianza y respeto, que favorece la autoobservación y la autocritica tanto del maestro como de los alumnos. Fomenta la capacidad de expresión de ideas y sentimientos por todos los canales, a través del movimiento, la voz, y el uso del tiempo, el espacio y la energía.

² Galia Sefchovitch, *Expresión corporal y creatividad*, Trillas, México, 1982, p. 10.

³ *Ibid.*, p. 11.

⁴ *Ibid.*, pp. 11-12.

para “quedar bien”, para tener algo a que aferrarse dentro de una situación tan insegura.

Sin embargo, no siempre es fácil establecer una línea clara entre límites que dan seguridad y límites represivos o que afianzan el poder del maestro sobre sus alumnos. Lograr un equilibrio dinámico entre las necesidades y tiempos del maestro, de los alumnos como individuos y como grupo, los objetivos del programa y las demandas de las instituciones y la sociedad en general es delicado ya que se da dentro de una red de relaciones sumamente complejas. Sin embargo, la prioridad siempre debe centrarse en el respeto a las necesidades de los alumnos, evitando las críticas y *los juicios de valor que devuelven o provoquen... culpa o inseguridades, sino aceptar sus diferencias* [tratando de] *compartir armónicamente los recursos y nutrirse con las diferencias.*⁵

El encuadre del curso, el lugar y la disposición de sus objetos, el horario, la organización de las actividades dentro de la clase, los rituales para comenzar y finalizar (calentamientos anímicos y físicos, que preparan la disposición para el trabajo por venir y la disposición para dejar la concentración en el trabajo y adentrarse de nuevo en las actividades acostumbradas del mundo exterior), los hábitos de trabajo que se van estableciendo, las relaciones internas del grupo, la seguridad psicológica que proporciona el encuadre y las vivencias en común entre compañeros y con el maestro, permiten que brote la creatividad. El que se sabe escuchado y respetado, escuchará y respetará a los demás. Estos principios se aplican tanto a la formación inicial como a la profesional. Igual que con otros campos del saber y profesiones, la expresión artística forma parte de las experiencias que requieren de una preparación general integral de la persona. Esto implica que la educación inicial en danza, tanto con niños pequeños como con adultos

e incluso ancianos⁶ evidentemente debe ser siempre respetuosa de la integridad de la persona, lo cual implica que sus prácticas no deben ser atentatorias a la salud física y emocional ni a la dignidad de la persona individual o social.

La improvisación se incluye como materia obligatoria en la mayoría de los muchísimos programas de estudios universitarios de danza en Estados Unidos desde los años setenta. Además, es parte integral de otras materias: técnicas derivadas de la escuela alemana de danza moderna (Laban, Wigman, Hanya Holm, Nikolais, Pina Bausch); concientización corporal, danza educativa, técnicas terapéuticas, contacto, teatro-danza, bailes sociales y danzas de los pueblos. Sin embargo, en México, por lo general no se contempla en los planes de estudio ni hay una formación específica para los docentes, dentro de este campo. Desde los sesenta surgen los *happenings* y los *performance* que predican el regreso del arte hacia lo ritual, a la ceremonia, a crear un hecho o acontecimiento que pretenden borrar las fronteras entre el público y los creadores, de vivir un momento juntos. También los grandes conciertos de rock responden a necesidades similares. Se reconoce ya a la creatividad como un objetivo en la enseñanza⁷ del movimiento corporal y la danza, no sólo para la formación de artistas teatrales sino también como experiencia vital de integración cuerpo-mente-afecto para cualquier ser humano, incluyendo a los bailarines.

⁶ Sorprendentemente, una de las compañías de danza más hermosas y creativas que conozco, “Bailarines de la tercera edad”, fundada por la coreógrafa Liz Lerman, inicialmente como una fuente de ingresos para su compañía, ha encontrado en Washington, D.C., fuentes de trabajo en escuelas primarias donde, con un programa basado en la improvisación y la participación del público, logran simultáneamente sensibilizar a los alumnos y a sus maestros a los procesos creativos, la danza y el hecho social y físico de la vejez. Lo que viene a colación para demostrar que la vocación por la danza y la oportunidad para plasmarla en actividades remuneradas económicamente puede darse a cualquier edad.

⁷ Como en ciertas corrientes pedagógicas activas, los *happenings* y otras corrientes de teatro de grupo y de promoción de la salud.

Silvano Arieti identifica varios factores que considera esenciales para fomentar la creatividad: 1. Poder escuchar al ser interior sin ser mal juzgado por las personas que le rodean; 2. Poder tener momentos de inactividad y proceder con un ritmo propio; 3. Permitirse fantasear; 4. Permitirse considerar soluciones aparentemente irrazonables y luego confrontarlas racionalmente, y 5. Concentración y trabajo disciplinado.

Carl Rogers⁸ enlista las siguientes consideraciones para la creatividad constructiva: 1. Abrirse a la experiencia, tolerando ambigüedad e información que no concuerda, sin forzarse a adoptar una opinión preestablecida; 2. Autoevaluación por una autenticidad interna, no por elogios o críticas de otros; 3. Habilidad para jugar espontáneamente con elementos y conceptos, formar hipótesis locas, probar nuevas combinaciones; 4. Contar con un ambiente de seguridad psicológica donde se recibe amor incondicional y comprensión empática sin ser juzgado, y 5. Recibir libertad psicológica para pensar, sentir, ser lo que es más verdadero para uno, donde hay permiso para equivocarse y para ser responsable. Los tres primeros son internos y los últimos dos dependen de condiciones externas, familiares, sociales, culturales.

Bleger califica el pensamiento creador como el eje del aprendizaje. Atribuye a Pichon-Rivière la definición de un grupo operativo como “[...] un conjunto de personas con un objetivo común al que intentan abordar operando como un equipo[...]”⁹ y considera que su uso en la enseñanza sirve para:

Transformar a los estudiantes de receptores pasivos, en coautores de los resultados, logrando que utilicen, que ‘se hacen cargo’ de sus potencialidades como seres humanos[...] energiza o dinamiza [a] las

⁸ Carl Rogers, *On becoming a person*, Houghton Mifflin, Boston, 1962.

⁹ José Bleger, “Grupos operativos en la enseñanza”, en *Temas de psicología (entrevista y grupos)*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

⁵ *Ibid*, p. 18.

capacidades de los estudiantes [y] las del cuerpo docente.¹⁰ [Recalca que] el clima de libertad es imprescindible¹¹ [y que] no sólo se avanza hallando soluciones sino[...] fundamentalmente, creando problemas nuevos[...] es necesario adiestrarse para perder el temor a provocarlos[...] el aprendizaje es la modificación[...] de pautas de conducta[...] a que toda información sea incorporada o asimilada como instrumento para volver a aprender y seguir creando y resolviendo los problemas[...] del tema que se trate.¹²

Metodología

Se requiere construir paulatinamente un clima de seguridad para experimentar nuevas sensaciones y probar nuevas acciones con una actitud de aceptación de parte del docente o facilitador. Enseñar a los alumnos a no juzgar sus trabajos buenos o malos, sino a describir descubrimientos y analizar características, en relación con objetivos o reglas del juego, es parte importante y complementario de ese clima grupal.

El uso de palabras como experimentar, probar posibilidades, gozar, compartir, escuchar a uno mismo y a los demás, jugar, no forzar, propician un clima de trabajo que da permiso a la trasgresión de normas o estereotipos personales y artísticos establecidas y, por tanto, que permitan entrever otras posibilidades, nuevas combinaciones, permitiendo aflorar la creatividad.

La estructura de la clase con un periodo de introducción o calentamiento, relacionado con el tema, un desarrollo individual y en equipos, una puesta en común verbal, un nuevo desarrollo y una nueva puesta en común, sucesivamente, según el horario disponible y el tiempo que requieren los ejercicios, propicia la interacción grupal y la interacción entre modos de pensar que podríamos calificar del hemisferio derecho e izquierdo, o lógico-rationales y globales. Igualmente, la estructura del programa permite un proceso similar en la secuencia de los temas, que incluye preparaciones, experimentaciones y síntesis que nutran temas más complejos.

Este método lo he experimentado con poblaciones muy diversas y siento que sus principios básicos son aplicables con cualquier tipo de grupo, lo que tiene que variar son los ejercicios específicos y el lenguaje usado para introducirlos y verbalizar sobre ellos. He tratado de evitar al máximo una división entre la danza como recreación y la danza como formación profesional, ya que estoy convencida que, en cuanto al uso de la improvisación como proceso para fomentar la creatividad, la manera de introducirlo y los principios básicos, son los mismos. La diferencia se daría mucho después dentro del proceso de aplicar lo aprendido que lleva a cabo cada alumno dentro de sus propios campos de acción.

El primer paso es aprender a escucharse a uno mismo, darse cuenta de los impulsos interiores, sentir todo el cuerpo en relación con el medio que le rodea, quitar capas de autocensura y propiciar la conversación interna. Después, paulatinamente, se irá tratando de aprender a escuchar al ambiente físico y a los compañeros, primero a uno, en juegos de pareja (espejos, sombras, opuestos, mover el cuerpo del otro) y luego en tríos y grupos mayores. Acción y reacción, ser líder y ser seguidor y poder intercambiar estos papeles según una evaluación espontánea de las circunstancias, de lo necesario y lo apropiado, se experimenta en una gran variedad de juegos. Nuevamente, la verbalización refuerza y pone nombres a las experiencias y los alumnos aprenden poco a poco a conocerse mejor a sí mismos y a conocer a los demás, tanto por la comunicación no verbal a través del movimiento, la vista, el tacto, y demás sentidos, como por sus análisis verbales.

Estrategias

Una de las estrategias básicas es el respeto del tiempo del grupo y de sus miembros individuales, dentro de una secuencia flexible para lograr un clima de confianza, paulatinamente, a través de juegos de experimentación dentro de límites más acostumbrados para los integrantes. Por eso hay que empezar el taller con juegos de trabajo individual, ejecutados por el grupo simultáneamente, dentro de un campo de experiencias poco amenazante —las partes del cuerpo y las cualidades del movimiento—, por su claridad y aparente objetividad. Al concentrarse cada uno en sí mismo, con excepción del maestro o facilitador, se reduce paulatinamente la pena y miedo al ridículo o a equivocarse, al descubrir que en este contexto ningún movimiento puede ser ridículo o equivocado, permitiéndose a sí mismo arriesgarse en el terreno de lo desconocido para cada uno sin observadores directos. Con la verbalización posterior se concientiza más lo que cada uno descubrió y sintió, y se empiezan a construir conceptos basados en las experiencias compartidas.

Poco a poco, con juegos corporales se va desarrollando la habilidad para intercambiar roles. Se aprende a actuar como líder y como seguidor, a proponer y a adaptarse, recrear ideas propias y de los demás en movimiento. Dentro de subgrupos pequeños, de 3, 4 o 5 personas, se busca la fluidez en las respuestas y los cambios de papeles, el desarrollo de la sensibilidad y la percepción de sí mismo como parte de un todo, de una unidad, de un proceso grupal en constante cambio, como coconstructores de la tarea en común, rompiendo con los patrones estereotipados de movimiento, de conducta, aprendidos en otros contextos, para ir entendiendo poco a poco los procesos de comunicación no verbales, visuales, rítmicos, energéticos, dentro de las tareas en movimiento y dentro de la recreación verbal de las experiencias, de lo aprendido y lo cuestionado.

¹⁰ *Ibid.*, p. 61.

¹¹ *Ibid.*, p. 62.

¹² *Ibid.*, p. 63.

El sistema de actitudes del maestro crea un puente entre la filosofía y la metodología. Cuando hay claridad, respeto y un clima de confianza que da seguridad al alumno, puede haber concordancia entre lo que se desea transmitir y la forma de transmitirlo. El maestro tiene entre sus responsabilidades inspirar, entusiasmar, motivar y crear un ambiente de seguridad psicológica que permita a los alumnos desarrollar sus habilidades y potencialidades. Para lograr este objetivo, es necesaria la sensibilidad para percatarse de las necesidades de los alumnos y del momento en que se encuentran en su proceso de aprendizaje, de crecimiento tanto individual como grupal. Debe saber percibir y respetar el ritmo o tiempo personal de cada uno de los alumnos y del grupo en conjunto, para no forzar o violentar los procesos ni dejarlos estancar, sino aplicar los estímulos en el momento adecuado. Ajustar esto (lo particular de cada grupo y sus individuos) a una programación general de dosificación de contenidos y formas de presentación, basado en la experiencia acumulada de los docentes de la materia, de la pedagogía y la didáctica general y de cada maestro, es uno de los aspectos más enriquecedores del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que hace que cada nuevo grupo, o cada etapa de un mismo grupo, sea diferente a todos los anteriores y, por tanto, la situación pedagógica sea siempre fresca, impidiendo la rutina, propiciando la interacción constante interpersonal y entre la materia y el grupo. Mantenerse en el aquí y ahora de cada proceso modificando expectativas, creando nuevas maneras de presentación de los materiales, requiere la creación de un clima de

confianza que fomente el diálogo, manteniendo abiertos los canales de comunicación. Al comprometerse con el desarrollo de sus alumnos y con la situación pedagógica, el maestro se compromete con sí mismo. Esto requiere que el maestro sea capaz de la autoevaluación, basado en su propio proceso de autoconocimiento.

Una actitud creadora frente al arte y a la vida, es lo más importante que se puede inculcar en un proceso educativo y lo más difícil de lograr frente a las tendencias sociales hegemónicas.

Sigo experimentando con metodologías de danza creativa comunitaria para grupos heterogéneos en edad, sexo y experiencia, para espacios abiertos y eventos masivos que permitan a la gente “decir su palabra” usando la danza como medio de expresión en contextos políticos alternativos.

Bibliografía

Bleger, José, “Grupos operativos en la enseñanza”, en *Temas de psicología (entrevistas y grupos)*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

Rogers, Carl, *On becoming a person*, Houghton Mifflin, Boston, 1962.

Sefchovitch, Galicia, *Expresión corporal y creatividad*, Trillas, México, 1982.

